

Paradigmas en disputa, presupuestos compartidos

GABRIEL DVOSKIN

Universidad de Buenos Aires

Instituto de Lingüística C.O.N.I.C.E.T.

RESUMEN. En esta investigación analizamos las representaciones que circularon sobre la sexualidad en el debate parlamentario que tuvo lugar el día 16 de agosto de 2006, en la Argentina, en la Cámara de Diputados, a raíz del proyecto de Educación Sexual Integral. Para ello, seguimos la propuesta de análisis elaborada por la Lingüística Crítica (Hodge y Kress, 1979), según la cual cada dialecto provee a sus hablantes de modelos para clasificar e interpretar los eventos del mundo. El propósito de este estudio es averiguar de qué forma el proyecto de Educación Sexual Integral está sustentado en un discurso que cuestiona el eje de referencias impuesto por el discurso dominante (Raiter, 1999a), que califica el signo ideológico “sexualidad” con valores represivos, tanto a partir de la inmoralidad, ligada al pecado y la estigmatización de ciertas prácticas sexuales, como del miedo, a contraer enfermedades, a ser víctima de abusos o a concebir sin planificación previa. Específicamente, nos centramos en el análisis de las intervenciones de dos diputados, uno en favor de la sanción del proyecto y la otra, en contra, y, de este modo, procuramos establecer las concepciones sobre la sexualidad que subyacen a la aceptación y al rechazo de la educación sexual y en qué medida ambos paradigmas presuponen valoraciones diferentes sobre el signo ideológico “sexualidad”.

PALABRAS CLAVE: *sexualidad, represión, representaciones sociales, signo ideológico, discurso dominante, debate parlamentario.*

RESUMO. Nesta pesquisa, analisamos as representações da sexualidade que circularam no debate parlamentar que teve lugar em 16 de agosto de 2006, na Argentina, na Câmara dos Deputados, no âmbito do projecto de Educação Sexual Integral. Para tanto, seguimos a proposta de análise feita pela Lingüística Crítica (Hodge e Kress, 1979), segundo a qual cada dialeto oferece aos seus falantes modelos para classificar e interpretar os eventos do mundo. O objetivo deste trabalho é analisar de que forma o projecto de Educação Sexual Integral é apoiado em um discurso que questiona o eixo de referência imposto pelo discurso dominante (Raiter, 1999a), que qualifica o signo ideológico “sexualidade” com valores repressivos, tanto do ponto de vista da moralidade, ligada ao pecado e à estigmatização de certas práticas sexuais, como do medo de contrair certas doenças, a ser vítima de abuso ou gravidez não planejada. Especificamente, o foco deu-se sobre a análise das intervenções de dois deputados, um a favor da sanção do projeto e outra, contra; e, deste modo, procuramos estabelecer as concepções sobre a sexualidade que subjazem à aceitação e à rejeição da educação sexual e em que medida ambos os paradigmas pressupõem valorações diferentes sobre o signo ideológico “sexualidade”.

PALAVRAS-CHAVE: *sexualidade, repressão, representações sociais, signo ideológico, discurso dominante, debate parlamentar.*

ABSTRACT. This paper analyzes the representations about sexuality that emerged in the parliamentary debate regarding the Sexual Education Bill on August 16th, 2006, in Argentina. The method is based on Critical Linguistics (Hodge and Kress, 1979), which postulates that every dialect provides its speakers with models to classify and interpret the events of the world. The aim of this article is to find out how the Sexual Education Bill is supported by a discourse which questions the referential focus imposed by the dominant discourse (Raiter, 1999a). This discourse marks the ideological sign “sexuality” with repressive values, either as immoral, associated with sin, or the stigmatization of certain sexual practices, or fear of contracting certain diseases, abuse, or unplanned pregnancy. We specifically focus our analysis on the interventions of two Members of Congress, one in favour of the project and the other one against it. Thus, we intend to elicit the

conceptions about sexuality that underlie the acceptance and rejection of sexual education and the degree in which both paradigms presuppose different values of the ideological sign “sexuality”.

KEYWORDS: *sexuality, repression, social representations, ideological sign, dominant discourse, parliamentary debate.*

Introducción

Concebir las interacciones verbales como meras transmisiones de información de un emisor a un receptor supone entender la lengua como un código homogéneo, democrático y transparente, disponible de forma igualitaria para todos, en cualquier lugar y situación. Esta concepción trae aparejada la ilusión de que el conocimiento de la gramática de una lengua es condición suficiente para su uso y que el análisis del lenguaje puede desarrollarse a partir de reglas inmanentes al propio sistema. La lengua se presenta, bajo esta perspectiva, como un código estable e inmutable, concepción que naturaliza la relación entre el signo y su referente y hace del sentido un elemento ya dado, conocido y evidente.

Sin embargo, el uso del lenguaje en modo alguno es lineal: ante cada enunciado, diversos son los efectos de sentido que pueden ser generados, por lo que la interpretación realizada por el receptor no es un fenómeno que pueda ser determinado de antemano por el emisor (Pêcheux, 2010). La producción de sentido forma parte de la producción social general, esto es, el sentido de un discurso no está dado por el discurso mismo sino por la relación que el discurso establece con sus condiciones de producción. En el discurso se manifiesta materialmente el sentido, dejando allí sus huellas las condiciones sociales bajo las cuales fue producido y es allí también donde se revela la dimensión significativa de los fenómenos sociales (Verón, 1993).

Todo signo es ideológico debido a que no sólo refleja la realidad, también la refracta; al tiempo que nombra el mundo, lo constituye y le otorga una significación (Voloshinov, 2009). La forma material por excelencia de la ideología es el signo lingüístico, la palabra, cuyo sentido no está en su oposición con el resto de las palabras que conforman el sistema de la lengua, sino en la relación que un determinado enunciado establece con el resto de los discursos que circulan en una determinada época. Es en esta relación interdiscursiva donde los discursos cobran sentido: es en la semiosis donde se construye la realidad de lo social (Verón, 1993).

El estudio del lenguaje no puede separarse de sus condiciones reales de uso. Lenguaje, discurso e ideología conforman un único e indisoluble fenómeno. A partir del Análisis del Discurso es posible, por un lado, acceder al estudio de la construcción social de la realidad y, por el otro, entender de una forma más acabada la especificidad del lenguaje a través de conocer los fundamentos sociales que determinan su actividad.

La valoración del sexo como una práctica ligada al amor y a los sentimientos comenzó a imponerse en el mundo occidental recién a finales del siglo XVIII, a partir de la difusión del concepto de amor romántico (Giddens, 1998). A diferencia de lo que ocurría en la Europa premoderna, en la que el matrimonio se establecía bajo la forma de un contrato basado fundamentalmente en criterios económicos, el amor romántico introdujo en la vida conyugal ideas tales como el afecto, la libertad, la monogamia¹ y la perdurabilidad. El acto sexual quedó, así, confinado exclusivamente al ámbito del matrimonio, estableciéndose un vínculo estrecho entre la actividad sexual, los sentimientos y la ética, moral iniciada por los estoicos y consolidada y difundida por el cristianismo (Ariés, 1987).

Sin embargo, desde fines del siglo XIX y a raíz del proceso de secularización que separó el ámbito religioso del estatal, se han podido constatar ciertos cambios en las conductas sexuales. Los avances científicos respecto del control de la concepción permitieron desligar la reproducción de la sexualidad; el auge del psicoanálisis legitimó el placer dentro del matrimonio; y, a partir de los años sesenta, las relaciones sexuales prematrimoniales comenzaron a ser más comunes hasta el punto de convertirse en la práctica habitual en la actualidad (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008).

Más allá de estas modificaciones, Foucault (2001) señala que con el advenimiento de la burguesía y con el desarrollo del régimen capitalista, la reflexión sobre el ejercicio individual de la sexualidad se convirtió en un asunto de interés de Estado al servir como mecanismo de control sobre la población. Las prácticas sexuales en libre albedrío serían incompatibles con las jornadas intensivas de trabajo funcionales al sistema naciente, por lo que su represión era necesaria. Desde el siglo XVIII, el sexo comenzó a ser abordado desde el campo científico, particularmente la medicina y la economía, con el objetivo (nunca declarado explícitamente) de intervenir sobre la esfera privada de los sujetos. Paradójicamente, la censura sobre la sexualidad no se ejerció a partir de un silencio, de un no-decir, sino, por el contrario, a través de la proliferación de discursos provenientes de las esferas judicial, médica y pedagógica, que, lejos de hacer del sexo un tema de acceso libre a enunciadores y enunciados, lo convirtió en un objeto de saber, con sus reglas específicas de circulación.

Este tratamiento público del tema se hizo notorio en la Argentina desde el año 2001, momento en que diversas cuestiones ligadas con la sexualidad comenzaron a instalarse como asuntos de la agenda política y mediática². La sanción de la Ley Nacional de Salud Sexual y Reproductiva, en el año 2002, que establece la responsabilidad del Estado de garantizar el derecho universal a la información en materia sexual, reavivó el debate en torno a la educación sexual obligatoria. Por otro lado, el tratamiento en los medios masivos de comunicación de casos de abuso³ y de embarazos adolescentes, del incremento del número de personas infectadas por el virus del HIV-SIDA u otras enfermedades de transmisión sexual, así como el adelanto en la edad de inicio de las prácticas sexuales, dieron al debate un interés político y social⁴.

Ante esta coyuntura, en el año 2006, se sancionó la legislación de la educación sexual obligatoria en todas las escuelas del país, tanto de gestión estatal como privada, desde el nivel Inicial hasta el Superior de Formación Docente y de Educación Técnica no Universitaria. Si bien la ley se enmarca dentro del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable, en el documento se especifica el carácter integral de la educación sexual, definida como aquella que “articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”⁵, desde una perspectiva de género y de derechos humanos, en oposición al carácter biologicista y genital al que se ha reducido el tema de la educación sexual en experiencias anteriores (Faur, 2012).

El motivo de este artículo consiste en averiguar si el cambio en la legislación está acompañado por un cambio en la valoración del signo ideológico “sexualidad” que pretenda revertir el carácter eminentemente represivo con que ha sido acentuado este signo en las sociedades modernas capitalistas (Freud, 2000; Foucault, 2001). De esta manera, pretendemos observar si la Educación Sexual Integral está sustentada o no en un discurso que cuestiona el eje de referencias impuesto por el discurso dominante (Raiter, 1999a), que califica la sexualidad con valores represivos, ya sea a partir de la inmoralidad, ligada al pecado y la estigmatización de ciertas prácticas sexuales, o del miedo, a contraer

enfermedades, a ser víctima de abusos o a concebir sin planificación previa. Para ello, indagamos en las representaciones que circularon sobre la sexualidad en el debate parlamentario que tuvo lugar en la Cámara de Diputados el día 16 de agosto de 2006, a raíz de la legislación mencionada.

1. El marco analítico

1.1. EL USO DEL LENGUAJE COMO PRÁCTICA SOCIAL

El Parlamento constituye un escenario discursivo en el que los participantes se presentan en calidad de representantes de los diversos sectores políticos y sociales, y sus intervenciones están normadas de forma explícita por el Reglamento de la Cámara de Senadores y Diputados. Además de los legisladores –los diputados, en el caso de nuestro trabajo–, que son los actores centrales en este tipo de evento, es de particular importancia la función del presidente de la cámara, quien debe dirigir las discusiones, pero no participa de ellas.

Además de estos participantes, es necesario tener en cuenta en este evento comunicativo a otro destinatario, el ciudadano común que se informa de lo sucedido en el debate ya sea a través de los canales de televisión que transmiten las sesiones en vivo y los noticieros que repasan los fragmentos más destacados, o bien a través de las versiones taquigráficas disponibles en la página web del Congreso de la Nación⁶. Este destinatario indirecto (García Negroni, 2001), si bien no está presente físicamente en el recinto y no es a él a quien está dirigido explícitamente el mensaje, condiciona la forma en que es construido el enunciado, ya que todos los legisladores conocen de su existencia y lo consideran al tomar la palabra, especialmente en aquellos debates que tratan asuntos de gran repercusión a nivel social.

Caracterizamos el debate parlamentario como un tipo de discurso político y, por consiguiente, inherentemente polémico (Verón, 1987). En el caso de los debates acerca de un proyecto de ley, se debe buscar el consenso, para lo que los legisladores, además de presentar su voto, lo fundamentan, hecho que los lleva a valerse de estrategias discursivas muy diversas (Pérez, 1999), razón por la cual el Análisis del Discurso resulta una herramienta provechosa para su abordaje.

1.2. EL LENGUAJE COMO VISIÓN DEL MUNDO

Cada lengua particular cumple un papel esencial en la construcción social de la realidad al aparecer de manera inevitable como mediador entre el ser humano y su percepción del mundo que lo rodea (Hodge y Kress, 1979). Las reglas y categorías que conforman el sistema de la lengua funcionan como una teoría acerca del mundo, determinando no sólo la percepción que el sujeto realiza de la realidad sino también aquello que es susceptible de ser socializado. El lenguaje constituye, así, una ideología, es decir, una determinada visión del mundo, una conciencia práctica de la sociedad.

Nuestra perspectiva de análisis parte de considerar a la cláusula en tanto representación del mundo (Halliday, 1985) como una de las dimensiones fundamentales en la que se manifiesta el carácter ideológico del discurso, esto es, la clasificación de procesos y participantes que se realiza en el texto.

Comenzamos nuestro análisis con el relevamiento de los distintos términos o construcciones que son empleados para categorizar a los diferentes participantes y eventos

que se mencionan en el texto. El nivel léxico constituye una entrada sumamente productiva para analizar cuáles son los signos ideológicos que circulan y los acentos valorativos que se les pretende imponer (Voloshinov, 2009). La aparición de más de un término para referir a un mismo suceso o actor da lugar al fenómeno de sobrelexicalización, hecho que conforma un “paradigma de disputa” (Trew, 1983), un conjunto de palabras disponibles, cada una de las cuales señala una posición ideológica determinada. Las diferentes formas de clasificación se articulan en sistemas de representación de los que se desprenden explicaciones más o menos explícitas sobre la realidad, por lo que su análisis resulta de suma importancia para estudiar la representación del mundo que se construye en los distintos discursos.

En un segundo momento, nos interesamos por los tipos de procesos y los roles temáticos asignados a los actores sociales que aparecen en el texto, para lo que seguimos la propuesta metodológica de Hodge y Kress (1979), quienes postulan que cada lengua, cada dialecto, provee a sus hablantes de modelos para clasificar e interpretar los eventos del mundo, proceso que es continuo y constante. Estos autores distinguen entre modelos accionales, que pueden ser transactivos, no transactivos o pseudotransactivos, y relacionales, que pueden ser atributivos, ecuativos o posesivos. Seguimos la noción de transactividad, tal cual la entiende Trew, como aquellas cláusulas que comprenden “transacciones que pueden ser físicas (“pegar”), mentales (“asustar”) o actos verbales (“amenazar”)” (1983: 169).

Estos dos modelos constituyen las formas básicas de los enunciados. Sin embargo, estas estructuras sintagmáticas pueden sufrir una serie de operaciones (borramiento, sustitución, combinación o reordenamiento de sintagmas o partes de los mismos) llamadas transformaciones, como la pasivización, la impersonalización, la nominalización o la incorporación negativa. Estas transformaciones pueden cumplir dos funciones, economía o distorsión, tan íntimamente ligadas que resulta imposible determinar a cuál de ellas se debe la operación discursiva realizada.

El análisis de las transformaciones constituye un espacio provechoso para estudiar ante qué tópicos el emisor elige no ser explícito, selecciona qué decir y qué no decir, debido a que este tipo de operaciones sobre el enunciado básico presupone algo no dicho, un elemento (o varios) que debe(n) ser recuperado(s) para poder interpretar el enunciado a pesar del vacío producido en el eje sintagmático (Raiter, 1999b). Es la ideología, el modelo construido del contexto, los valores asociados con el tópico discursivo y los conocimientos atribuidos al destinatario, lo que determina lo que podrá ser repuesto, cómo será llenado ese vacío para completar lo no dicho y, así, poder otorgar un significado al mensaje.

2. *Análisis*

El proyecto de Educación Sexual Integral fue presentado primero en la Cámara de Diputados, el día 16 de agosto de 2006, donde obtuvo media sanción, con tan solo un voto en contra, y luego en la Cámara de Senadores, el 4 de octubre del mismo año, donde fue sancionada la ley, también con un solo voto opositor. En esta investigación, nos centramos en el análisis de dos intervenciones en particular que constituyeron el corpus de nuestra investigación: la de Marta Olinda Maffei, diputada del partido Afirmación de una República Igualitaria(ARI) por Buenos Aires y miembro informante del proyecto, y quien estuviera al frente de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República

Argentina (CTERA) entre 1995 y 2004; y la de Roberto Ignacio LixKlett, diputado del partido Fuerza Republicana por Tucumán, agrupación política fundada por el represor Antonio Bussi y tradicionalmente cercana a las posturas más conservadoras de la Iglesia Católica, y único opositor en la cámara baja.

Elegimos estos dos discursos debido a que plantean opiniones contrarias entre sí respecto del proyecto y sus posturas están ampliamente desarrolladas, por lo que esperamos encontrar en estas argumentaciones las concepciones sobre la sexualidad que subyacen a la aceptación y al rechazo, respectivamente, de la educación sexual.

Al tomar la palabra Maffei en el debate, los seis diputados preopinantes habían dado su apoyo al proyecto. Por su parte, LixKlett fue el noveno en expresar su opinión sobre un total de once, siendo el resto de los participantes Blanca Inés Osuna, diputada por Entre Ríos; Lucía Garín de Tula, diputada por Catamarca; María del Carmen Rico, diputada por Buenos Aires; María Angélica Torrontegui, diputada por San Luis; Eusebia Antonia Jerez, diputada por Tucumán; Esteban José Bullrich, diputado por la Capital; Silvia Augsburguer, diputada por Santa Fe; Alicia Marcela Comelli, diputada por Neuquén; y Marcela Virginia Rodríguez, diputada por la Capital.

Debido a que los partidos ya habían manifestado la votación en bloque sobre este tema, la media sanción de la ley estuvo prácticamente garantizada desde el comienzo del debate.

2.1. EDUCACIÓN SEXUAL O VIDA SEXUAL: ¿DE QUIÉN ES EL PROBLEMA?

El uso del lenguaje en interacciones cotidianas es una práctica social que no sólo refleja la realidad, también contribuye a la construcción de ese mundo que nombra. Uno de los modos en que realiza esta tarea es a través de la clasificación de los diferentes participantes y eventos en sistemas de categorías, tarea para la cual el vocabulario empleado cumple un rol principal (Hodge y Kress, 1979).

Todos los ejemplos que figuran en el análisis corresponden a la transcripción taquigráfica tomada de la reunión ordinaria N° 26, sesión N° 19 del 16 de agosto de 2006, disponible en <http://www.lhcdn.gov.ar>. En adelante, luego del fragmento del corpus citado, colocaremos entre paréntesis las iniciales del diputado al que corresponde el ejemplo y el número de cláusula correspondiente al análisis realizado sobre su discurso.

En el caso del discurso de LixKlett (LK), observamos que la sexualidad es presentada como un tema que involucra a toda la sociedad. Los términos más frecuentemente utilizados para referir a los actores sociales relacionados con las prácticas sexuales son “personas” o “población”, que aparecen en diecisiete cláusulas, categorías que incluyen a todos los individuos en un mismo sujeto colectivo, sin hacer distinción de edad, clase social o género. Esta clasificación de los participantes impide tratar el tema únicamente mediante la educación formal, dado que esta vía resulta insuficiente para abordar el verdadero problema, que es la “vida sexual” de los individuos:

- [1] Si existe un ámbito donde la libertad se manifiesta de un modo claro hasta alcanzar los límites de la repugnancia [se refiere a la pedofilia] o el misterio de lo sublime [se refiere a la reproducción], es en la vida sexual de las personas. (LK: Cl. 5)
- [2] Para poner sólo un ejemplo me remitiré a una de las consecuencias más drásticas que la vida sexual de una persona puede acarrear: el contagio de una enfermedad de transmisión sexual. (LK: Cl. 9).

Sólo una vez que el tema ha sido planteado y desarrollado, se menciona a los “jóvenes”, pero únicamente como uno más de los actores involucrados en las cuestiones a resolver:

- [3] Lo mismo sucede con diversos programas que buscan educar a los jóvenes para evitar el embarazo adolescente. Hay quienes persiguen estos objetivos promoviendo el uso de anticonceptivos. No existe ninguno por ciento eficaz. (LK: Cl. 18)

El tema de la sexualidad, en este discurso, es abordado exclusivamente a partir de los males no deseados de su práctica, como son los casos de pedofilia, las violaciones, las enfermedades de transmisión sexual o los embarazos no planificados. La alta frecuencia de elementos léxicos pertenecientes al campo de la medicina, que a su vez tiene ya incorporados metafóricamente términos propios del discurso de la guerra, clasifica el tema como un problema de salud que amenaza a la “población”. La recurrencia de palabras en todo el corpus como “preservativos”(LK: Cl. 50, 58, 61, 67, 75, 77) “profilácticos”(LK: Cl. 44), “pastillas” (LK: Cl. 16), “enfermedades” (LK: Cl. 114), “pandemia” (LK: Cl. 42, 114), “SIDA” (LK: Cl. 42, 44, 49, 66, 114), “contagio” (LK: Cl. 39, 44, 50, 58, 61), “vacuna” (LK: Cl. 64), “virus” (LK: Cl. 44), “riesgo” (LK: Cl. 50), “lucha” (LK: Cl. 42, 44, 72), “crisis” (LK: Cl. 114) y “elimina (LK: Cl. 50) conforma un campo semántico que presenta la sexualidad como una enfermedad que debe ser prevenida o curada para el bien de toda la sociedad en su conjunto:

- [4] Aquí está en juego el futuro de las generaciones argentinas. (LK: Cl. 103)

Por su parte, en el discurso de Marta Olinda Maffei (MOM), aparece claramente diferenciado un *Nosotros los adultos*, subdividido en los “padres”, el “docente” o “maestro” y los “diputados”, de un *Ellos los jóvenes*, a quienes se los clasifica como “niños”, “pibes”, “chicos” e “hijos”:

- [5] Todos sabemos –y los docentes lo hemos visto mucho más– lo que han padecido nuestros chicos. [...]Saquémonos la careta y empecemos a hablar seriamente de los verdaderos trastornos que padecen nuestros pibes. (MOM: Cl. 61)

Esta distinción permite restringir el alcance del tema únicamente a los jóvenes, y por lo tanto, la educación formal, obligatoria para ellos⁷, se convierte en una herramienta privilegiada para su tratamiento.

La educación sexual se presenta como parte de un proyecto más amplio de educación integral, hecho que se corrobora en la recurrencia de palabras relacionadas con el ámbito escolar, como “escuela” (MOM: Cls. 10, 13, 17, 71, 105, 112, 118, 148), “docente”(MOM: Cls. 18, 61, 67, 112, 148), “educar” (MOM: Cls. 55, 57, 80, 83, 98, 104), “educación” (MOM: Cls. 58, 59, 68, 92, 131, 140, 147, 163), “maestro”(MOM: Cl. 145), “aprender” (MOM: Cls. 39, 118, 148) o “institución escolar” (MOM: Cl. 163). Esta vinculación le permite a la diputada plantear el tema de la educación sexual como un derecho de las personas, a la vez que introduce la noción de sexualidad como un fenómeno integral, que involucra aspectos biológicos, psíquicos, sociales y afectivos.

Sin embargo, el uso reiterado de palabras que contienen ciertos rasgos negativos, como en la cita anterior, el lexema “padecer”, verbo pseudotransactivo que supone un experimentante de un proceso intrínsecamente negativo (Kerbrat-Orecchioni, 1986), o términos como “enfermedades”(MOM: Cl. 64), “trastornos”(MOM: Cl. 78),

“víctima”(MOM: Cls. 47, 74, 82), “victimario”(MOM: Cl. 83), “abuso”(MOM: Cls. 47, 64, 68, 84) o “violencia”(MOM: Cls. 43, 47, 63, 75), vuelve a presentar a la sexualidad como un tema conflictivo, como un problema. La concepción integral sobre la sexualidad, basada en la idea de que atraviesa distintas dimensiones del ser humano, es rápidamente opacada por una representación que la reduce nuevamente a la mera genitalidad y, especialmente, la asimila con las consecuencias no deseadas de su práctica.

Vemos, de esta manera, que la disputa entre ambos diputados radica, principalmente, en determinar a qué público debe orientarse la medida, hecho que hace aparecer otras cuestiones, como la forma de implementación, los contenidos a impartir o las personas encargadas de hacerlo. Sin embargo, ambos discursos coinciden en presentar la sexualidad como un factor desencadenante de situaciones no deseadas, razonamiento que aparece, con mayor o menor explicitud, en ambos discursos:

- [6] Lamentablemente, esta educación [la educación sexual] ha motivado que se acelere el tiempo del comienzo sexual, lo cual ha provocado la pandemia de SIDA y de tantas enfermedades venéreas, como asimismo la crisis que hoy sufren los países desarrollados. (LK: Cl. 114)
- [7] Todos conocemos las consecuencias de haber ocultado la educación sexual. [...] Ya es tiempo de actuar y educar no sólo a la víctima. También hay que educar la voluntad, la sensibilidad, la ética y la pasión del posible victimario. Si no educamos a las dos partes, volverán a reiterarse las prácticas del abuso sexual. (MOM: Cl. 59)

En ambos casos, las prácticas sexuales constituyen las causas de males posteriores: las enfermedades venéreas y las crisis, en el primero; los abusos, en el segundo. La única diferencia entre ambas posturas reside en el papel que se le atribuye a la educación sexual ante estas situaciones conflictivas: como un aliciente para el desarrollo de la actividad sexual o bien como el antídoto para contrarrestarla.

2.2. QUIÉN HACE QUÉ A QUIÉN

Para el análisis de los tipos de procesos y la asignación temática de roles, segmentamos los textos en cláusulas, identificadas a partir de la aparición de una predicción. En aquellos casos en los que nos encontramos con transformaciones (Hodge y Kress, 1979), intentamos recuperar la forma básica de la cláusula, procurando reponer a los actores involucrados en la medida en que nos fue posible por el contexto discursivo. Obtuvimos como resultado un total de 120 cláusulas en el discurso de LixKlett y de 150 para el caso de Maffei, con los siguientes tipos de procesos, como se observa en la Tabla 1:

Tabla 1: *Total de cláusulas y tipos de procesos*

PROCESOS	TRANS.	PSEUDOT.	NO TRANS.	R. EC.	R. ATR.	R. POS.
LixKlett	52 (43%)	35 (29%)	15 (12, 5%)	6 (5%)	8 (6, 5%)	4 (3, 3%)
Maffei	58 (38%)	44 (29, 3%)	19 (12, 6%)	9 (6%)	12 (8%)	8 (5, 3%)

En cuanto a la clasificación de los participantes, en el discurso de LixKlett, encontramos cuatro tipos de actores sociales: las “personas” o “población”; los “jóvenes”; los legisladores; y los padres. Estos últimos dos nunca son nombrados de forma expresa.

A su vez, podemos reconocer un quinto participante, los datos bibliográficos, que son personificados en el texto en forma de citas de autoridad (ver Tabla 2):

Tabla 2: *Participantes y roles temáticos*

	Agente	Paciente	Experimentante	Dicente	Poseedor	Portador	Totales
Población	4	9	4	-	-	-	17
Jóvenes	3	1	2	-	-	-	6
Diputados	6	5	-	1	1	-	13
Padres	-	-	-	-	-	1	1
Datos bibliográficos	-	-	-	5	-	-	5

El grupo de “personas” o “población” es el que mayor número de apariciones tiene (17 veces) y desempeña predominantemente el rol de paciente en cláusulas transactivas:

- [8] “Se debería recomendar a la población que mantenga relaciones sexuales mutuamente monógamas con personas no infectadas. (LK: Cl. 55)
- [9] Se advierte a la población que el preservativo puede reducir el riesgo de contagio, pero nunca eliminarlo del todo. (LK: Cl. 58)

El segundo grupo con mayor aparición es el de los legisladores, quienes nunca son nombrados en forma expresa y aparecen principalmente en cláusulas transactivas desempeñando simultáneamente los roles de agente, al referirse al grupo de legisladores entre los que no se incluye el emisor, y paciente, cuando su propia persona sí está incluida en el colectivo:

- [10] En este tema tan delicado [ciertos legisladores] no nos pueden estar apurando [a otros legisladores]. (LK: Cl. 93)

Los datos bibliográficos aparecen personificados en forma de citas de autoridad, que como tales, cumplen el rol de dicentes en procesos pseudotransactivos:

- [11] Los datos científicos indican que el preservativo reduce en un 80 por ciento el riesgo de contagio, pero la promiscuidad acaba incrementando su probabilidad real. (LK: Cl. 61)
- [12] La Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos señala que la disminución de casos de SIDA en ese país [Uganda] se relaciona principalmente con los cambios de los estilos de vida de la población. (LK: Cl. 64)

Por su parte, los “jóvenes” solamente aparecen en seis cláusulas, en las que desempeñan los roles de experimentante o paciente, o bien constituyen el agente de un proceso transactivo valorado negativamente por el emisor y, de ese modo, son clasificados como los responsables de dicha acción, hecho que transfiere la valoración del proceso a los propios jóvenes:

- [13] Se realiza [un empleo técnicamente incorrecto de los métodos anticonceptivos] por parte de los jóvenes, propios de un estilo de vida poco comprometido e irresponsable. (LK: Cl. 86)

La clasificación como pacientes o experimentantes si bien los desliga de culpabilidad, también los despoja de voluntad y de capacidad para decidir:

- [14] [Los jóvenes] olvidarse de tomar la pastilla [anticonceptiva] (LK: Cl. 89).

Por último, los “padres” son clasificados exclusivamente a partir de lo que no tienen, derechos:

- [15] De algún modo aquí [en el proyecto de ley] se ha dicho que los padres no tenemos derechos (LK: Cl. 119)

Tanto el grupo de los “jóvenes” como el de la “población” o “personas” son clasificados de manera similar al cumplir un rol pasivo en los procesos en que aparecen. Su carencia de agentividad exige la ayuda de un otro para resolver los problemas que trae aparejados su “vida sexual”, un otro que, en este discurso, no queda claro quién o qué es.

Por su parte, en el discurso de Maffei, podemos dividir a los participantes en dos grandes grupos: los “jóvenes” y los “adultos”, aunque este último no conforma un todo homogéneo, sino que encontramos subdivisiones significativas, como se puede observar en la Tabla 3:

Tabla 3: *Participantes y roles temáticos*

	Agente	Paciente	Experimentante	Dicente	Poseedor	Portador	Totales
Jóvenes	2	22	6	-	5	3	38
Padres	10	2	-	1	1	-	14
Legisladores	11	1	4	2	-	-	19
Docentes	4	-	1	-	-	-	5

El grupo de los “jóvenes” es el participante que mayor frecuencia de aparición tiene. Predominantemente, cumple roles pasivos, ya sea como paciente, afectado por la acción de un adulto, o como experimentante de fenómenos psicológicos:

- [16] No se puede seguir desgajando al ser humano, no se puede seguir fracturándolo, y muchísimo menos se puede recortar [...] el derecho de los pibes. (MOM: Cl. 37)
- [17] La persona debe ser educada integralmente. (LK: Cl. 57)
- [18] [Todos sabemos] lo que han padecido nuestros chicos. (MOM: Cl. 61)

En los únicos dos casos en que los jóvenes desempeñan el rol de agente, o bien no es claro su rol activo debido a las características particulares del proceso “recibir”, o bien es a la vez el agente y el paciente de una acción valorada negativamente por el emisor:

- [19] El derecho de los jóvenes a recibir educación sexual. (MOM: Cl. 13)

[20] [El pibe] está mal informado o con conocimientos dudosos brindados por sus compañeros. (MOM: Cl. 149)

Por su parte, en el grupo de los “adultos”, encontramos tres subdivisiones: los “padres”, los “legisladores” y los “docentes”. El primero de estos aparece en catorce oportunidades y, de forma similar a lo que ocurre en el discurso de LixKlett, es clasificado a partir de cláusulas que contienen una negación, y, de ese modo, se da cuenta tanto de lo que no hacen los padres como también de lo que no pueden hacer, fenómeno que introduce implícitamente la postura del emisor: “Las formas negativas permiten la expresión encubierta de deseos y creencias [...]. Pueden crear un universo de significados alternativos a los cuales el hablante renuncia formalmente pero que existen como resultado de su renuncia.” (Hodge y Kress, 1979: 145)*:

[21] Los mismos padres que dicen que podrían objetar el derecho de su hijo de aprender [...] no pueden inhibir lo que después ocurre fuera de clase. (MOM: Cl. 147)

[22] El derecho de los padres no puede llegar a inhibir el derecho de los chicos a recibir educación e información sexual. (MOM: Cl. 148)

Situación diferente se presenta para los “legisladores” y los “docentes”, quienes participan activamente en el proyecto desempeñando, principalmente, el papel de agente en procesos transactivos, hecho que les otorga la capacidad para decidir voluntariamente sus actos:

[23] Por primera vez en mucho tiempo [...] en este recinto estamos [los legisladores] a punto de empezar a desmitificar algunos temas y de correrle el velo al tabú de la educación sexual. (MOM: Cl. 22)

[24] Es tiempo de [los docentes] educar al ser humano en su sensibilidad, en la pasión, en el amor, en la soledad. La persona debe ser educada integralmente. [por el docente]. (MOM: Cl. 55)

[25] Permitamos [los legisladores] que la educación sexual sea sensatamente brindada por la institución escolar. (MOM: Cl. 150)

Esta clasificación de los legisladores y docentes los constituye como los actores principales para llevar adelante la implementación del proyecto de educación sexual en los colegios. Los padres, en cambio, quedan excluidos al ser descalificados tanto por lo que no hacen como por lo que no pueden hacer. Los jóvenes, por su parte, representan el tercero discursivo: a través de su sexualidad, se habla metonímicamente de ellos, a quienes hay que “cuidar” y “educar”, objetivo que los relega a un lugar pasivo en este proyecto de “educación integral”.

2.3. AGENTES AUSENTES: ¿DE QUIÉN ES LA CULPA?

En esta etapa del análisis, nos centramos exclusivamente en aquellas cláusulas que han sufrido alguna transformación de su estructura profunda. Específicamente, nos interesamos por aquellas operaciones discursivas que producen la supresión en la estructura superficial de alguno de los participantes involucrados en los procesos mencionados, como son la nominalización, la pasivización o la impersonalización (Hodge y Kress, 1979). Para ello, nos detuvimos en ciertos fragmentos de los discursos en los que la sintaxis resulta más compleja (Raiter, 2009), fenómeno que hace aumentar los grados de

presuposicionalidad discursiva (Givón, 1979) y, así, se dificulta la recuperación de la forma básica de la cláusula por parte del oyente o lector. De este modo, a partir de la complejidad sintáctica manifiesta en las estructuras de superficie, procuramos reponer las distintas formas básicas de las cláusulas que componen esta clase de enunciados, de modo de determinar en qué momentos del discurso los emisores eligen no ser explícitos, confusos o simplemente optan por el silencio.

Si observamos los siguientes enunciados del discurso de LixKlett (ejemplos 25 y 26), notamos que hay mucha información que queda sin ser explicitada, lo que obliga al interlocutor a tener que reponerla a partir de procesos inferenciales:

- [25] La bibliografía científica señala que luego de años de intentar disminuir el contagio del virus del SIDA sólo a través de la distribución gratuita de profilácticos, el caso Uganda llevó a que más de 140 personalidades de 36 países africanos [...] adoptaran por consenso la estrategia del ABC. (LK: Cl. 44)
- [26] Esta estrategia consiste, en primer lugar, en que la abstinencia es el único método seguro para evitar el contagio y, de no ser posible, en segundo lugar se debería recomendar a la población que mantenga relaciones sexuales mutuamente monógamas con personas no infectadas, y solamente en tercer lugar se advierte a la población que el preservativo puede reducir el riesgo de contagio, pero nunca eliminarlo del todo. (LK: Cl. 50)

Ambos enunciados constituyen construcciones altamente complejas desde el punto de vista gramatical, muy alejadas de la estructura menos marcada de sujeto-verbo-objeto en una cláusula simple (Givón, 1979). Al segmentar el enunciado 25 en cláusulas y reponer sus formas básicas, nos encontramos con las siguientes estructuras:

- a. Alguien contagia a otros del virus del SIDA (presupuesto).
- b. (Otro) alguien intentó disminuir el contagio del virus del SIDA.
- c. Este último alguien distribuyó profilácticos gratuitos a otros (o bien lo hizo gratuitamente).
- d. Este último alguien no logró disminuir el contagio del virus del SIDA (sobrentendido derivado del uso del verbo “intentar”).

El segundo enunciado (ejemplo 26), por su parte, resulta en las siguientes estructuras luego de la segmentación en cláusulas y de reponer sus formas básicas:

- a. Alguien se abstiene de algo.
- b. Esta abstinencia permite a ese mismo alguien no contagiar a otro de algo o, en su defecto, que ese otro no lo contagie de ese algo.
- c. Otro alguien (diferente de los anteriores) recomienda a la población que mantenga relaciones sexuales mutuamente monógamas con personas no infectadas.
- d. Este otro alguien advierte a la población que el preservativo puede reducir el riesgo de que la población contagie a otro o sea contagiada por otro de algo.

Vemos, en los ejemplos 25 y 26, pertenecientes al discurso de LixKlett, la aparición de dos tipos de operaciones: la nominalización y la impersonalización. La primera de estas transforma un proceso dinámico en un producto estático, y de ese modo, borra a los actores involucrados así como también la actividad misma. Por su parte, el uso del *se* impersonal (Marcovecchio, Lieberman y Trombetta, 2006), en el segundo enunciado, elude a la mención de los agentes encargados de realizar los actos de recomendar y de

advertir, los mismos agentes que deberían llevar adelante las medidas relacionadas con la “vida sexual de la población”.

De esta forma, en el discurso de LixKlett, son omitidos tanto los actores involucrados y afectados por las prácticas sexuales como también aquellos otros que deberían tomar las decisiones sobre cómo contrarrestar los “males” ocasionados por estas prácticas. El único actor que es nombrado es “la población”, colocado en una posición de inferioridad respecto de un otro que le da recomendaciones y advertencias⁹, y que sólo subordinadamente cumple un papel activo en la práctica sexual.

Por su parte, en el discurso de Maffei, también encontramos el uso de estos recursos, pero sus efectos son diferentes:

- [27] No se puede seguir desgajando al ser humano, no se puede seguir fracturándolo, y muchísimo menos se puede recortar, a partir de nuestras incapacidades, miedos, inhibiciones y desconocimientos que tenemos, el derecho de los pibes a aprender. (MOM: Cl. 37)
- [28] Conocemos acerca del abuso y de la violencia, de la prostitución y pornografía infantiles en la actualidad, de las enfermedades de transmisión sexual, de la maternidad adolescente –como han manifestado mis compañeras– y de los conflictos familiares ocultos. (MOM: Cl. 64)

En el primero de estos enunciados (ejemplo 27), aparece en tres ocasiones el uso del *se* impersonal y en los tres casos, los procesos están negados y modalizados con el verbo modal *poder*, que no comporta un matiz epistémico sino deóntico, dado que, de lo contrario, al menos las dos primeras cláusulas serían contradictorias. Obtenemos, así, las siguientes formas básicas:

- a. Alguien está desgajando al ser humano.
- b. Desgajar al ser humano está mal.
- c. Alguien (que puede o no ser el mismo que el anterior) está fracturando al ser humano.
- d. Fracturar al ser humano está mal.
- e. Recortar el derecho de los alumnos a aprender está mal.

En el segundo enunciado (ejemplo 28), en cambio, se utilizan varias nominalizaciones, algunas de las cuales derivan de procesos que son inherentemente negativos (Kerbrat-Orecchioni, 1986). De esta manera, recuperamos las siguientes formas básicas:

- a. Nosotros conocemos que:
- b. Alguien abusa de un otro.
- c. Alguien utiliza la violencia sobre otro o sobre algo.
- d. Alguien prostituye a un otro infante o bien ese infante se prostituye por sí solo.
- e. Alguien transmite sexualmente a otro enfermedades.
- f. Alguien oculta conflictos familiares a otro.

Tanto en el primer enunciado como en el segundo, los procesos evaluados negativamente por la emisora aparecen transformados en la forma superficial a través de la impersonalización, en el primer caso, o bien mediante la nominalización, en el segundo, y, especialmente el primero de estos enunciados, está sumamente modalizado con recursos mitigadores (Lavandera, 1986), como son los usos del verbo modal “poder” con valor

deóntico o del pronombre de primera persona del plural para hacer referencia a un colectivo que no incluye al sujeto hablante. Estas operaciones discursivas tienen como efecto que resulte imposible para el interlocutor reponer quiénes fueron los responsables de dichos actos.

Esta omisión de los actores responsables de los actos negativos contrasta sintagmáticamente con la clara referencia que se hace, en el mismo discurso, a aquellos sujetos que son responsables de los actos valorados positivamente:

[29] Por primera vez en mucho tiempo, [...] en este recinto estamos a punto de empezar a desmitificar algunos temas y de correrle el velo al tabú de la educación sexual [...]. Es la primera vez que vamos a correr el velo del currículo oculto que ha existido por siglos dentro del sistema educativo. [...] Por primera vez vamos a sacarnos el “mascarón”, vamos a sacarnos la hipocresía y vamos a empezar a plantear una historia diferente, de hablar con la verdad, sin dejar la ética, los principios y la verdad de lado. (MOM: Cl. 22)

La información de la primera persona gramatical del plural en la desinencia de los verbos conjugados presenta un “nosotros” inclusivo cuyo alcance podemos delimitar en el grupo de “los diputados” o “los legisladores” a partir de la referencia espacial que se hace en el texto al Congreso de la Nación.

Vemos, así, dos operaciones discursivas claramente opuestas: por un lado, el uso de nominalizaciones y formas impersonales evita la mención explícita de los agentes de los procesos valorados negativamente por la diputada del ARI y, de ese modo, pierde fuerza la denuncia realizada. Por el otro, el uso del “Nosotros” inclusivo presenta a los responsables de desarrollar las acciones positivas y, así, traslada la evaluación sobre los procesos al propio grupo.

Tanto en el discurso de LixKlett como en el de Maffei, encontramos operaciones discursivas que omiten en la estructura superficial la mención de cierta información, fenómeno que exige que sea el interlocutor el encargado de reponerla. En el primero de estos discursos, el uso de nominalizaciones transforma los procesos que hacen referencia a la práctica sexual en productos y, de ese modo, borra a los participantes implicados en dichas acciones. Por otro lado, el uso de impersonalizaciones en cláusulas que remiten a las medidas que deben implementarse en relación con este tema pone el foco en los procesos y en los pacientes de dichos procesos, pero deja sin explicitar quiénes son los agentes que deben encargarse de realizar estas medidas.

Estos mismos recursos aparecen en el discurso de Maffei en cláusulas que dan cuenta de procesos valorados negativamente por la diputada, por lo que los culpables de haber llevado a cabo estas acciones nunca son explicitados. Esta omisión se evidencia en el contraste sintagmático que se establece con aquellas cláusulas en las que se hace referencia a procesos valorados de forma positiva, pasajes en los que los agentes son claramente designados. La crítica queda, así, incompleta y su denuncia pierde fuerza.

3. Conclusiones

El estudio del sentido no puede valerse exclusivamente de reglas immanentes al lenguaje, dado que excede el marco propio de la lingüística. La dimensión significativa de un discurso constituye el punto de confluencia entre la lengua, la historia y la ideología, por lo que no puede analizarse sino en la relación que el discurso establece con sus condiciones productivas, entre las que siempre se encuentran otros discursos. Reponer

esos otros discursos, identificar los signos y las valoraciones que circulan en una época determinada es una tarea imprescindible que debe realizar el analista si pretende lograr un conocimiento –siempre parcial– del funcionamiento de los significados y su disputa en una sociedad determinada:

Los signos no “significan” aislados sino en el texto en el que aparecen, y a la vez como resultado de toda una producción discursiva de determinados emisores, personales o institucionales. De acuerdo con los sintagmas en los que aparecen, con qué otros signos se los combina o califica, con cuáles se los compara, contrapone o coordina, los signos adquieren diferente valor. (Raiter, 1999a: 43)

En esta investigación, hemos analizado las valoraciones que circularon sobre el signo ideológico “sexualidad” en el debate parlamentario sobre el proyecto de Educación Sexual Integral en la Argentina, para lo que nos centramos específicamente en las posturas a favor y en contra del proyecto de los diputados Maffei y LixKlett, respectivamente. El motivo del trabajo consistía en analizar si el proyecto está acompañado por un discurso que cuestiona los valores fundamentalmente represivos con que se ha caracterizado a este signo en las sociedades modernas occidentales, que han silenciado el goce del sexo relegándolo a lo no dicho o lo tabú, y en su lugar, han enfatizado su carácter inmoral o peligroso.

De esta manera, hemos observado que el discurso que sustenta la educación sexual integral no logra imponer nuevas valoraciones sobre la sexualidad, sino que, al justificar la inclusión del tema como contenido curricular a partir exclusivamente de los tópicos que ya estaban presentes en el interdiscurso, especialmente las consecuencias no deseadas de la práctica sexual, como los embarazos no deseados, las transmisiones de enfermedades o los abusos, reproduce los mismos valores ya establecidos en el discurso dominante. La predominancia del discurso de la medicina preventiva, manifestada en la insistencia en el uso de métodos anticonceptivos y de prevención de enfermedades, vuelve a reducir la sexualidad a la mera genitalidad, dejando en el olvido las perspectivas de género y de derechos humanos, que vendrían a incorporar otras dimensiones en el abordaje del tema.

El discurso de Maffei queda, así, calificado como un discurso opositor (Raiter, 1999) a aquel que se pronuncia en contra del proyecto al negar los tópicos planteados por dicho discurso: al tiempo que los niega, los reconoce y legitima y, así, pierde iniciativa su propio discurso.

Sea a causa del pecado que implica, sea por el riesgo que conlleva, la abstinencia se presenta, con mayor o menor explicitud, en ambos discursos como la única solución al problema de la sexualidad hasta formar una pareja estable, monógama, adulta y saludable. Mientras tanto, el carácter integral de la sexualidad permanece fuera del campo de las significaciones posibles.

NOTAS

- 1 Giddens (1998) señala que si bien la libertad sexual extramatrimonial era una práctica propia de los grupos aristocráticos, su ausencia entre las clases más pobres no respondía a una cuestión ética, sino a la falta de tiempo y energías producto de un estilo de vida caracterizado por intensas jornadas dedicadas al trabajo agrícola.

- 2 La mayor frecuencia de notas a partir de esa fecha relacionadas con la sexualidad o temas afines en los principales diarios de la Argentina, como son *Clarín, Página/12* y *La Nación*, da cuenta de este hecho.
- 3 A comienzos del año 2006, se difundió en los medios dos casos de abuso emblemáticos debido a que se trató de mujeres discapacitadas víctimas de violación, a quienes la Justicia les negó la autorización para que se les practicara un aborto.
- 4 Una encuesta realizada por el Instituto Social y Político de la Mujer/ISPM y la United Nations Funds for Population/UNFPA, en el año 2004, consultó a 1200 personas de entre 16 y 55 años de edad, en varias jurisdicciones de la Argentina, y dio como resultado que un 96, 9% de los encuestados estaba a favor de incluir la educación sexual en el ámbito escolar.
- 5 Ley 26. 150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral.
- 6 www.congreso.gov.ar
- 7 La ley de Educación Nacional, sancionada en diciembre de 2006, establece la obligatoriedad de los niveles preescolar, primario y secundario, por lo que amplió la educación formal obligatoria de diez a trece años.
- 8 La traducción de la cita es nuestra (G. D.).
- 9 Como señala Ducrot (2001), el acto de enunciación establece un contrato social entre los interlocutores, por lo que crea derechos y deberes entre ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÉS, P. [1982] (1987). *Sexualidades occidentales*. Buenos Aires: Paidós.
- DUCROT, O. [1984] (2001). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Edicial.
- FAUR, E. (2012). *El desafío de la educación sexual*. La Plata: UNIPE.
- FOUCAULT, M. [1976] (2001). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Argentina: Siglo XXI.
- FREUD, S. [1929] (2000). *El malestar en la cultura*. Madrid: Amorrortu Editores.
- GARCÍA NEGRONI, M. M. (2001). *La enunciación en la lengua*. Madrid: Gredos.
- GIDDENS, A. [1992] (1998). *La transformación de la intimidad*. Buenos Aires: Cátedra.
- GIVÓN, T. (1979). *On understanding grammar*. Nueva York: Academic Press.
- HALLIDAY, M. A. K. (1985). *Introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold.
- HODGE, R. y KRESS, G. (1979). *Language as ideology*. Londres: Routledge.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). *La enunciación de la subjetividad en la lengua*. Buenos Aires: Hachette.
- LAVANDERA, B. (1986). Decir y aludir: una propuesta metodológica, *Filología*, 20(2):21-31.
- MARCOVECCHIO, A. M., LIEBERMAN, D. I. y TROMBETTA, A. M. (2006), *Valores sintácticos y semánticos de las construcciones pronominales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- PÊCHEUX, M. [1975] (2010). *Semántica e discurso*. Campinas: Editora Unicamp.
- PÉREZ, S. (1999). Voces en el Parlamento, en A. Raiter (comp.) *Discurso y ciencia social*, pp. 117-134. Buenos Aires: Eudeba.
- RAITER, A. (1999a). Mensaje, presuposición e ideología, en A. Raiter (comp.) *Discurso y ciencia social*, pp. 39-50. Buenos Aires: Eudeba.
- RAITER, A. (1999b). *Lingüística y política*. Buenos Aires: Biblos.

- RAITER, A. (2009). "Hablo y entiendan": creencias, presuposición e interdiscurso en los actos de Cristina Fernández de Kirchner', *Oralia*, 12: 73-96.
- TREW, T. [1979] (1983). Lo que dicen los periódicos, variación lingüística y diferencia ideológica, en R. Fowler (comp.) *Lenguaje y control*, pp. 159-211. México: Fondo de Cultura Económica.
- VERÓN, E. [1986] (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.
- VERÓN, E. (1987). La palabra adversativa, en E. Verón (comp.) *El discurso político. Lenguaje y acontecimientos*, pp. 13-26. Buenos Aires: Hachette.
- VOLOSHINOV, V. [1929] (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Argentina: Godot.
- WAINERMAN, C., M. DI VIRGILIO y N. CHAMI (2008), *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Manantial.

GABRIEL DVOSKIN es Licenciado y Profesor en Letras por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y doctorando en Lingüística de esa misma universidad. Es ayudante de la materia Sociolingüística, en la UBA, y becario doctoral del CONICET. Es miembro de un proyecto de investigación de la Universidad de Buenos Aires, dirigido por Alejandro Raiter y Julia Zullo. Ha escrito el artículo "Eso no se dice, eso no se hace, eso no se toca. La educación formal de la sexualidad", publicado en el libro *Esclavos de las Palabras* (2012), coordinado por Raiter y Zullo, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Desempeña sus actividades en el Instituto de Lingüística de la UBA.

Correo electrónico: gabidvoskin@hotmail.com